

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA PAULISTA DE POLÍTICA, ECONOMIA E NEGÓCIOS**

KARINE SANTOS DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO
COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ATUARIAIS OFERECIDO
POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL**

OSASCO

2019

KARINE SANTOS DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO
COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ATUARIAIS OFERECIDO
POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL**

Monografia apresentada à Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo, como requisito para obtenção de título de Bacharel em Ciências Atuariais.

Orientador:

Prof. PhD. Joelson Oliveira Sampaio

OSASCO

2019

KARINE SANTOS DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO
COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ATUARIAIS OFERECIDO
POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL**

Monografia apresentada à Escola Paulista de Política, Economia e Negócios da Universidade Federal de São Paulo, como requisito para obtenção de título de Bacharel em Ciências Atuariais.

Orientador:

PhD. Joelson Oliveira Sampaio

Data da Aprovação:

____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. PhD. Joelson Oliveira Sampaio

UNIFESP-EPPEN

À Deus.

AGRADECIMENTOS

Dedico meus sinceros agradecimentos à Deus, pela saúde, força e benção recebidas para finalizar este trabalho.

Aos meus pais, Vanderley e Paula, pelo amor, confiança e apoio em todas as minhas decisões.

Ao meu namorado, Wagner, por toda paciência e compreensão nos dias difíceis.

Ao meu orientador, Prof. PhD. Joelson Oliveira Sampaio, pela dedicação, paciência, suporte e todo o aprendizado.

Aos professores da EPPEN-UNIFESP, por todo o conhecimento transmitido.

À Natalie, pela ajuda emocional.

Aos colegas de graduação, em especial à Débora Evelyn, que me ajudou muito e contribuiu para a finalização deste trabalho, e aos meus amigos que participaram indiretamente para a conclusão deste projeto.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências atuariais oferecido por instituições de ensino superior no Brasil. Para o fundamento desse problema, realizou-se uma pesquisa descritiva, através da aplicação de um questionário *online*, com abordagem qualitativa e analisado através de métodos estatísticos. Com base nos dados coletados, conclui-se que entre as **competências** necessárias, destaca-se a administrativa, sendo mais expressiva a “Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade”, com média de 4,44, e o relacionamento interpessoal. A menos expressiva foi considerada a “Elaboração e controle do orçamento do curso”, com média de 1,33. Já na dimensão das **funções**, destaca-se a institucional, sendo mais expressiva a “Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais” com (média igual a 4,78), e, a acadêmica foi menos expressiva no item referente à “Divulgação e desenvolvimento das atividades complementares junto aos alunos”, (0,58 como média). Com base nas informações fornecidas pela pesquisa, esse é o perfil colocado em prática pelos coordenadores do curso de ciências atuarias das instituições de ensino superior do Brasil. Estes profissionais necessitam, além dos conhecimentos técnicos para as funções burocráticas, capacidades administrativas, institucionais, relacionamento e sócio - afetivas. Logo, o coordenador como gestor do curso de ciências atuariais tem a missão de orientar seus alunos coordenados em busca da preparação para o mercado profissional, e como consequência, atingir o sucesso instrucional.

Palavras-chave: Funções e Competências; Coordenador como gestor; Gestão acadêmica; Curso de Ciências Atuariais.

ABSTRACT

*The current work had as goal to analyze the perceptions about the course administrator's functions and competences as a manager of the graduation course in actuary science offered by universities in Brazil. To substantiate this problem, it was necessary apply a descriptive research, which was through an online questionnaire, with qualitative approach and it was analyzed through statistical methods. Based on the collected data, it is possible to conclude that between the necessities **competences**, the most important is the administrative one, being the most expressive the "Vision of the whole and of the future on the educational work and the role of the University", with the mean 4,4, and interpersonal relationship. The less expressive was considered the "Elaboration and control of the budget of the course," with the mean 1,33. In terms of the **functions**, the most important is the institutional one, the most significant being the "Alignment and linkage of the course with international, national and regional guidelines" (mean equals 4,78), and the academic was less expressive in the item referring to "Dissemination and development of complementary activities with students", (0,58 as mean). Based on the information provided by the research, this is the profile put into practice by the coordinators of the actuarial science of Brazilian's institutions. These professionals need, besides the technical knowledge for the bureaucratic functions, administrative, institutional, relationship and socio – affective capacities. Therefore, the coordinator as manager of the course of actuarial sciences has the mission of orienting his coordinated students in search of preparation for the professional market, and as a consequence, to achieve instructional success.*

Key words: *Functions and Competences; Course Administrator as Manager; Academic Management; Actuarial Science Course.*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil de Competências do Gestor Acadêmico	36
Tabela 2: Perfil de Funções do Coordenador do Curso de Graduação	36
Tabela 3: Perfil dos Colaboradores da Pesquisa	36
Tabela 4: Fator Funções Políticas	37
Tabela 5: Fator Funções Gerenciais.....	37
Tabela 6: Fator Funções Acadêmicas	37
Tabela 7: Fator Funções Institucionais	37
Tabela 8: Fator Competência Administrativa.....	38
Tabela 9: Fator Competência de Relacionamento Interpessoal.....	38
Tabela 10: Fator Competência Pedagógica	38

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Justificativa	13
3. Objetivo	15
3.1 Objetivo Geral	15
3.2 Objetivo Específico	15
4. Referencial Teórico.....	16
4.1 A Gestão Acadêmica no âmbito das Reformas Curriculares	16
4.2 Mudança Curriculares e Novas Funções dos Coordenadores de Curso	18
4.2.1 A construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão	19
4.3 Funções e Competências Necessárias ao Coordenador de curso de Graduação	21
4.4 Estudos Sobre Funções e Competências do Coordenador como gestor do curso de graduação	22
5. Metodologia da Pesquisa.....	25
6. Resultados e Discursões	27
7. Conclusão	31
Referência Bibliográfica	33

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Danièle Blondel (BLONDEL, 2005, p. 187), “o ensino superior ao que parece, deve assumir um papel cada vez mais importante no desenvolvimento da economia e das sociedades do século XXI”.

A globalização e as mudanças econômicas, culturais, políticas e tecnológicas exigiram mudanças teóricas e ideológicas no modelo de educação (Kato, 2007), essa evolução está fortemente ligada à qualidade da educação superior.

O ensino superior brasileiro tem passado por diversas atualizações, que envolvem os métodos de ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos, as demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Embora o objetivo principal da graduação seja o sucesso do egresso no mercado profissional, a educação superior deixou de ser vista apenas como instrumento técnico para a capacitação para o trabalho, e passou a exercer também um papel de contribuição social, cultural e de crescimento pessoal.

O conceito de coordenação do curso de graduação começou a ser definido principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. A lei vigente anterior (nº 5.540/66) exigia a existência dos departamentos de curso no âmbito do ensino superior como a menor estrutura acadêmica. Portanto, essa obrigação deixa de existir a partir da LDB, passando o coordenador a atuar como gestor que exerce a responsabilidade pela direção e sucesso do curso superior que coordena. Assim, “são delegados à figura do coordenador do curso não apenas encargos acadêmicos, mas responsabilidades gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões” (Franco, 2002, p. 3).

Ou seja, a função do coordenador não se limita apenas em ser o chefe dos docentes, mas também em elevar o nível do curso e fazer com que o mesmo seja reconhecido na comunidade onde está, na área profissional e em projetos acadêmicos.

Segundo Delpino et al. (2008, p 1) “(...) outras atribuições delegadas ao coordenador como gestor do curso tais como o compromisso a missão, crenças e valores da Instituições, e nesse sentido, assumir realizar com competências tarefas complexas como gerir e executar as determinações

legais, construir coletivamente projetos pedagógicos do curso, conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores avaliando o processo de ensino—aprendizagem e adequar o curso a novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino”.

Nas instituições de ensino superior públicas e privadas, as gestões dos cursos, através dos coordenadores nomeados, devem trazer bons resultados educacionais e financeiros para atrair novos alunos, um empenho maior no desempenho e satisfação do corpo discente, e redução de reprovações.

Delpino et al. (2008) ressalta que o coordenador como principal ator do curso atua nos limites estabelecidos pela direção da IES e que os fatores para o sucesso da gestão do curso não dependem somente dele, visto que a gestão estratégica somente alcançará êxito se for institucional. O coordenador, quando exerce a sua função com clareza e competência, segundo Franco (2002, p.1), “acaba estabelecendo diferenciais de qualidade no curso, em articulação com os dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional”.

O coordenador passou a responder pela evolução e consolidação do curso, necessitando o desempenho de funções que incluem atividades de marketing, processo de seleção, de contratação/exoneração de professores no contexto de instituições públicas e privadas, de manutenção de infraestrutura, de racionamento e de resultados financeiros e, conseqüentemente, da responsabilização pelo bom desempenho e qualidade do curso pelo qual responde. (Franco, 2002).

Segundo Silva et al. (2009), esse conjunto tem grandes implicações na organização do curso de graduação e na demanda de um novo perfil para o professor coordenador. Isso implica na qualidade do curso e no interesse de novos alunos.

Em síntese, o coordenador do curso tem grandes responsabilidades que agregam funções e competências, e esses pontos motivaram a realização desse estudo.

2. JUSTIFICATIVA

Segundo o Instituto Brasileiro de Atuaria (IBA, 2014), os primeiros cursos de ciências atuárias surgiram em 1940, em faculdades de economia, e era uma ramificação dos cursos de ciências contábeis, onde os alunos graduavam-se em ciências atuárias e contábeis simultaneamente. Com a chegada da Lei nº 1.401, em 31 de julho de 1951, o curso de ciências atuárias passou a ter sua independência, desvinculando-se de ciências contábeis.

Cada vez mais o mercado profissional, nacional e internacional, passou a dar responsabilidades diferenciadas para os atuários, exigindo desde cálculos, dos mais refinados possíveis, até à capacidade de modelar premissas demográficas, financeiras e econômicas de longo prazo. Assim, o profissional graduado em ciências atuárias passou a ter sua base de formação acadêmica ampliada nas áreas de Matemática e Estatística.

O último currículo mínimo direcionado a este curso foi registrado em 1960. De acordo com o artigo 70 da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61), o Conselho Federal da Educação editou o Parecer 397/62 para os currículos mínimos e duração dos cursos de graduação em Ciências Atuárias, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, do qual resultou a Resolução s/n, de 8/2/63. Após esta data, nada mais foi promulgado no que tange às diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Atuárias no Brasil.

Em 2019, tem-se um total de 16 universidades brasileiras aptas a oferecerem o curso de graduação em ciências atuárias, sendo públicas e privadas, são elas: Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Sergipe (UFS), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pontifícia Universidade Católica (PUCSP), Faculdades Metropolitanas

Unidas (FMU), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL MG).

O curso de graduação em ciências atuariais vem ganhando espaço tanto acadêmico como profissional, as universidades aptas a ofertar o curso têm aumentado o número de alunos no decorrer dos anos e, conseqüentemente, o número de formandos. Atualmente, o mercado profissional tem exigido cada vez mais profissionais com capacidade analítica, estatística e de relacionamento, assim compondo um profissional ideal.

O coordenador do curso tem grande influência nessas mudanças na visão deste curso, deixando de ter apenas responsabilidades no âmbito acadêmico, migrando também para a área gerencial, política e social. Dependendo de seu desenvolvimento nessas áreas para a boa reputação e crescimento do curso.

Com essa evolução no curso, houve a necessidade de avaliarmos se os coordenadores do curso de ciências atuariais estão preparados para essas mudanças e, principalmente, se estão capacitados para tal. Com isso surge a questão que motivou esse trabalho: Quais são as percepções sobre as funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências atuarias oferecido por instituições de ensino superior no Brasil?

3. OBJETIVO

3.1 OBJETIVO GERAL

Com base no questionário aplicado aos coordenadores do curso de Ciências Atuariais de instituições de ensino superior no Brasil, deseja-se analisar as percepções sobre funções e competências dos coordenadores como gestor do curso de Ciências Atuariais.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Visando atingir o objetivo principal, alguns objetivos específicos são requeridos, entre eles:

- Avaliar o questionário aplicado aos coordenadores do curso de Ciências Atuariais das instituições de ensino superior do Brasil;
- Identificar o nível de formação acadêmica para esse cargo e a influência dessa formação causada na relevância do curso;
- Delinear um perfil do coordenador do curso de graduação de Ciências Atuariais;
- Identificar as percepções sobre funções e competências do coordenador gestor do curso de Ciências Atuariais.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão abordados os conceitos sobre a gestão acadêmica no âmbito das reformas curriculares; mudanças curriculares e novas funções da coordenação de curso; a construção do projeto político pedagógico como instrumento de gestão; funções e competências necessárias à coordenação de curso de graduação.

4.1 A GESTÃO ACADÊMICA NO ÂMBITO DAS REFORMAS CURRICULARES

Libâneo (2008, p. 78) afirma que a gestão no âmbito da administração define-se como a atividade pela qual “(...) são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Desta forma, a gestão é um dos principais atributos do coordenador e que exige trabalho conjunto entre alunos, professores e a direção da instituição, para que possam colocar em ação os processos de tomada de decisão e coordenar os trabalhos da melhor forma possível.

A função gerencial caracteriza-se “(...) pela complexidade, contradições, fragmentações e desafios”. (Seabra, Paiva e Luz, 2015, p. 2). Podem ser considerados atributos profissionais ligadas às dimensões gerenciais, são as competências profissionais ligadas às dimensões gerenciais que vão permitir que os indivíduos desempenhem papéis no interior das instituições e que gerem resultados que agregam valor à organização, aos próprios sujeitos e aos demais atores sociais que se beneficiam do trabalho ali realizado. (Fleury e Fleury, 2001).

A partir do século XXI, a tendência democrática da gestão das escolas à expressão ‘democracia’ é um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente, considerando a participação de todos nas decisões. Nestes termos, a democracia institucionalizada associa-se ao aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação, e estes princípios significam uma poderosa força estimuladora do processo de mudanças na forma de gerir as escolas e as universidades no Brasil.

Com isso, entendemos que os processos de gestões nas instituições de educação assumem diferentes significados relacionados a metas a serem atingidas. A universidade, enquanto instituição social, lida com a formação humana e o “(...)

exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 162). A função principal das universidades é a formação humana e profissional de seus alunos, esta instituição é um “sistema de relações, com características interativas, que as diferenciam das empresas convencionais” (Libâneo, 2008, p. 77).

Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo (2008, p. 78) diz que “(...) os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação chamada de gestão”. Sendo assim, a gestão acadêmica refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, no caso da educação superior, as IES. A educação é posta em prática por meio do atendimento a normas e da implantação de projetos educacionais que, ao serem transformados em práticas, se materializam na gestão. (Libâneo, 2008; Catani, 2001).

No que se refere à gestão acadêmica, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/1996) foi pioneira em dispensar atenção particular à gestão democrática tendo dispensado diferentes atribuições às unidades de ensino. O conceito de coordenação de curso começou a ser definido principalmente após a LDB, a lei vigente anterior era a Lei nº 5.540/66, que exigia a existência dos departamentos de curso no âmbito do ensino superior, como a menor estrutura acadêmica. Portanto, essa obrigação deixa de existir a partir da LDB, passando o coordenador a atuar como gestor que exerce a responsabilidade pela direção e sucesso do curso superior que coordena. Assim, “são delegados a figura do coordenador de curso não apenas encargos acadêmicos, mas responsabilidades gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões” (Franco, 2002, p. 3). Nesta perspectiva, as unidades de ensino passam a configurar como este novo foco da política no país. (Vieira, & Albuquerque, 2002).

No caso da educação superior, os objetivos e metas estão ligados com sua função social que é a formação profissional. Este estudo trata do desenvolvimento da gestão da educação superior, mais especificamente, da gestão do curso de graduação, em vista das reformas curriculares. Neste sentido, o conceito de gestão está associado ao que Luck (1997) denomina de:

“Fortalecimento da democratização da educação em específico do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Portanto, percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de

organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados.” (LUCK, 1997, p. 20).

Conforme essas ideias, o conceito de gestão descentralizada e democrática prevê a participação nas tomadas de decisões. Esta postura e forma de gerir a educação são contrárias aos processos de gestão marcados por enfoque burocrático e funcionalista. (Libâneo, 2008).

4.2 MUDANÇA CURRICULARES E NOVAS FUNÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO

Para Luck (2006), a gestão acadêmica caracteriza-se pela:

“Maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre diversos atores e usuários, buscando estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.” (Luck, 2006, p. 52).

Após a reforma dos estados dos anos 1990, o termo gestão acadêmica substituiu o uso do termo administração escolar. Essa reforma foi necessária após as crises passadas da década de 1980 e a globalização da economia. Esse termo engloba práticas mais democráticas, por outro lado, ele abre novas oportunidades para mudanças e modelos mais flexíveis.

De acordo com a ABMES (2002, p. 1), as Instituições de Ensino Superior (IES) diante do “(...) contexto de mudanças, necessitam rever seus modelos e métodos administrativos para se tornarem elementos propulsores dos avanços técnicos, científicos e sociais necessários à inserção do país no conjunto de avanços globais e desafios da modernidade”. Neste mesmo texto, a ABMES (2002, p. 1) ressalta que as IES necessitam criar “(...) modelos e práticas de gestão, que contemplem o uso das novas tecnologias da informação, a fim de provocar mudanças nos processos de gestão das IES, em todos os níveis”.

A nova legislação vigente (LDB) e a chegada do modelo de gestão democrática trouxeram a modernização e qualificação para as instituições de educação, saindo dos modelos tradicionais de ensino e promovendo melhorias na qualidade do ensino superior. A ABMES (202, P.1) acrescenta ainda que “a consolidação de uma prática de gestão comprometida com um processo de efetiva transformação e estimuladora

da participação de todos os segmentos da IES – possibilita, de forma natural, o estabelecimento de ações compatíveis com a realidade das instituições”.

No decorrer da história da educação, as organizações de ensino baseiam-se em modelos de educação em que predominam estruturas hierarquizadas e centralizadas, nas quais a maior parte das decisões é tomada pela cúpula da instituição, sendo assim, “a concepção de gestão predominante no Brasil, tem sido o modelo taylorista, que prioriza a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo e o pedagógico no interior da academia”. Oliveira (2007, p. 21).

Esse modelo é expandido também para o modelo de gestão da instituição de ensino superior com a estrutura departamental. A unidade departamental tem plenos poderes e é responsável pela organização dos cursos em disciplinas. Luck (2000) afirma que os princípios tayloristas estão presentes na concepção, estrutura e organização escolar no Brasil.

As instituições de ensino superior deixam em evidência a centralidade das administrações dos cursos de graduação, desde a organização curricular dividida em disciplinas até o sistema de avaliação e o de planejamento centralizado das atividades, não permitindo que essas diversas funções se integrem em buscas de novos horizontes educacionais.

Para Libâneo (2008), a gestão acadêmica apoia-se em dois modelos principais de gestão, que coexistem, por um lado um enfoque conservador (científico – racional) que toma por base o empirismo-positivista e a visão cartesiana da realidade e, de outro, o enfoque crítico, de cunho sócio-político e a concepção dinâmica da realidade.

4.2.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO

O governo brasileiro passou por uma reforma na educação por meio da reforma curricular após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN 9394/96, a qual prevê a reconfiguração curricular da educação superior no Brasil (Bastos, & Correia, 2006), e deste modo, a construção do Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão e concretização da matriz curricular.

A estreita relação filosófica da Pedagogia com o curso de graduação deu-se pela orientação do projeto político pedagógico, que é a reflexão sistemática sobre o

ideal da educação e da formação humana desejada. Para Libâneo (2001), tem relação com “(...) o caráter consciente, intencional e planejada no processo de formação humana e que a partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo”. (Libâneo, 2001, p. 24).

Isso mostra que o Projeto Político Pedagógico não deve ser visto apenas como um instrumento regulatório, mas como uma inovação metodológica e na educação. Caso contrário, será apenas um documento, deixando de lado todo trabalho coletivo entre o coordenador e sua equipe.

Neste sentido, Gadotti (1992) explica que projeto significa sair da zona de conforto, abrir-se para novas ideias, sendo uma promessa de mudanças:

“Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente, um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.” (Gadotti, 1992, p.579).

Essas características presentes na ideia do que representa o Projeto Político Pedagógico (PPP) de graduação indicam os principais parâmetros para a ação educativa, as quais deverão estar em conexão com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES.

Esta dinamicidade e dimensão coletiva requerem permanente construção, reelaboração e avaliação.

“O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.” (VEIGA, 2001, p. 13).

Isso indica que o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino superior deve relacionar-se à visão ampla do mundo, envolvendo principalmente a sociedade e o que vai ser devolvido para ela, e o desenvolvimento crítico do aluno.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento fundamental de gestão do coordenador de curso, capaz de nortear as ações. Para Slomski et al. (2016, p.4), o Projeto Político Pedagógico vem se configurando no discurso oficial como um caminho para a mudança curricular e o alcance da qualidade da educação superior.

4.3 FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO COORDENADOR DE CURSO DE GRADUAÇÃO

Conforme abordado nos capítulos anteriores, o contexto atual exige mudança no que se refere ao curso de graduação. O coordenador do curso, segundo ABMES (2002, p.1), deverá ter a experiência e a competência necessária para estabelecer os diferenciais de qualidade do curso:

“Em articulação com os dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional. Um projeto assim concebido, singular em suas características, poderá servir de base para outros cursos, desde que não se esqueçam as especificidades próprias de cada Instituição.” (ABMES, 2002, p.1).

A capacidade de relacionamento de trabalho em colaborar e de descentralizar a gestão estabelecerá “(...) a consolidação de uma prática de gestão comprometida com um processo de efetiva transformação e estimuladora da participação de todos os segmentos da IES – possibilita, de forma natural, o estabelecimento de ações compatíveis com a realidade das instituições”. (ABMES, 2002, p.1).

Percebe-se que as atribuições e responsabilidades da coordenação dos cursos de graduação exigem formação específica. Essa ideia é enfatizada por Souza (2006, p. 6) quando fala que:

“Considerando os recentes requisitos apregoados pela era da informação e do conhecimento, é necessária a introdução de novas técnicas e métodos de gestão que resultem em novos procedimentos acadêmicos e que demandam por uma reavaliação do papel desempenhado pelo coordenador de curso de graduação. Assim, ser coordenador de curso pressupõe possuir competências nos aspectos legal, científico, organizacional e de liderança.” (Souza, 2006, p. 6).

Esses pontos sobre a necessidade da formação do coordenador não se limitar apenas a assuntos específicos do curso ofertado, mas também, em áreas administrativas, deixa em evidência a responsabilidade da universidade em oferecer uma graduação de qualidade.

Tendo em vista estas necessidades de formação, Luck (2012) sugere um perfil de gestor acadêmico que inclui habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o desenvolvimento competente desta função, independentemente do nível de escolaridade que a instituição educacional ofereça. Conforme Tabela 1.

Na Tabela 01, Luck (2012) apresenta as qualificações profissionais necessárias para um gestor acadêmico, subdividindo o perfil de competências em três dimensões, são elas: pedagógicas; administrativas e de relacionamento interpessoal. Para a

autora, estes saberes permitem ao gestor desenvolver um trabalho colaborativo e interdisciplinar, tendo como princípio a gestão descentralizada e a participação de todos os envolvidos com a educação. Sendo assim, o coordenador de curso precisa criar espaços de participação e de discussão a fim de obter maior engajamento de todos e melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Para Franco (2002, p.10), ‘construir’ o coordenador de curso ideal requer as seguintes condições:

“a) que tenha maior titulação – que contribuirá para o comando, uma vez que “cabo não pode mandar em coronéis”; b) que mantenha contato com alunos ministrando aulas – o contato permanente com os alunos propicia maior vinculação e “serve de exemplo aos colegas [...] pelas excelentes aulas que deve ministrar”; c) que tenha “competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado”. (FRANCO, 2002, p.10)

Ao expor sobre o perfil do gestor do curso de graduação e sua formação para lidar com questões gerenciais, acadêmicas, institucionais e políticas no âmbito do trabalho da coordenação do curso, Franco (2002, p. 10) diz que o exercício das funções impõe responsabilidade direta da qualidade de ensino que o curso oferece. Conforme Tabela 2.

Segundo Harding, Lee e Ford (2014), a coordenação do curso de graduação posiciona-se em uma atividade gerencial de nível intermediário, nas quais as suas atividades demandadas às coordenações devem ser realizadas não só em cumprimento às legislações, mas também, aos objetivos estratégicos institucionais.

A coordenação do curso de graduação encontra-se na estrutura administrativa das IES, juntamente com a Pró - Reitoria de Graduação, que tem relação e atribuições diretas com as coordenações de cursos de graduação. “Já em nível mais superior tem-se o Conselho de Graduação e Conselho Universitário que também respondem, em instância superior, a questões afetas aos cursos de graduação”. (Sudan, 2010, p. 66).

Estas funções e responsabilidades são esboçadas por Franco (2002, pp.19-20) e indicam que as responsabilidades do coordenador do curso de graduação classificam-se em quatro campos distintos: político, gerencial, acadêmico e institucional.

4.4 ESTUDOS SOBRE FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR COMO GESTOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO

As pesquisas feitas sobre o tema apresentado nesse trabalho evidenciam que fazem parte do novo perfil do coordenador como gestor do curso de graduação as funções e competências atribuídas a ele em sua gestão, o qual exige conhecimentos, habilidades e valores tendo em vista funções como o exercício da liderança para que todos trabalhem em conjunto, como tomador de decisões, e demais funções e competências em vista das demandas existentes na área em que atua e a criação de soluções que atendam às necessidades de todo o curso e das Instituições de Ensino Superior – IES.

Franco (2002, p. 1) recorre às reflexões de vários autores sobre qualidade do ensino; aos textos legais e às experiências do Ministério da Educação na área da avaliação. O trabalho busca identificar funções, responsabilidades, atribuições e encargos do Coordenador do Curso, distribuindo-os em quatro dimensões distintas: funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais. Tais funções são minuciosamente analisadas com o objetivo de chegar-se a uma linguagem comum a respeito delas, sem constituir-se em fórmulas a serem simplesmente adotadas por outras instituições.

Marcon (2011) teve como objetivo apresentar a percepção dos gestores sobre as facilidades, dificuldades, ações relacionadas às atribuições designadas a coordenação e subcoordenação da graduação. O autor destaca que as competências essenciais dos coordenadores de curso são: comunicação, interação, relacionamento interpessoal, liderança, atitudes pessoais, planejamento, conhecimento e competências que cabe ao coordenador executar como, empenho relacionamento interpessoal adequado, para que os recursos humanos sejam caracterizados facilitadores para o trabalho de gestão.

Segundo Franco (2002):

“Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso. Diz-se ser ele o —gerentell do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o —donoll do Curso. Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões. ”

Bassoli (2014) buscou identificar o coordenador ideal nos âmbitos político, gerencial, acadêmico e institucional. O autor destaca que as funções pesquisadas tenham sido consideradas de responsabilidade das coordenações de cursos pelos

próprios coordenadores, uma vez que atingiram altos escores na maioria dos quesitos avaliados nas quatro funções pesquisadas, o que também expressaria alinhamento destes gestores às premissas de um coordenador-gestor. Quando se compara os perfis destes profissionais às atividades por eles exercidas contemporaneamente, constata-se relativa incoerência. Mesmo reconhecendo-se que a construção de um coordenador ideal passe por toda esta gama de responsabilidades, o que nos remete a um perfil pronto e acabado, não foi possível reconhecer no profissional estudado, que experimenta resultados significativos nas avaliações tradicionais do ensino superior no curso o qual coordena, a expressão da essência de um profissional suficiente para esta função frente às atuais demandas.

Dentro das pesquisas realizadas destacam-se a necessidade do trabalho do coordenador próximo da comunidade em torno da sua universidade em que coordena, e que tenha planos traçados para que tenha o menor número possível de evasão escolar em seu curso, ter autonomia para tomar decisões tanto no âmbito judicial quanto das coisas cotidianas de sua gestão para que seja reconhecido a qualidade do curso de graduação.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando que o objetivo geral deste estudo foi o de analisar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Atuárias oferecido por instituições de ensino superior no Brasil, entendeu-se que para a concretização deste estudo, a estratégia mais apropriada é a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa.

O questionário foi composto de 57 questões estruturadas, e subdivido em III partes, a saber: A Parte I contendo 13 questões sobre o perfil demográfico do coordenador e percepção da gestão do curso, com base no estudo de Scatola (2013), que teve como objetivo levantar um perfil demográfico, acadêmico e gerencial.

A Parte II, contendo 26 questões, abrange as funções do coordenador, sendo elas: políticas gerenciais; acadêmicas e institucional.

A Parte III foi feita com base no estudo de Franco (2002, pp.19-20), contem 18 questões sobre competências que o coordenador julga necessário para o desempenho da sua função, abrangendo as áreas administrativas, relacionamento interpessoal e pedagógicas. Esta etapa, por sua vez, também segue o estudo de Luck (2012, pp.84-85), pois possui o objetivo de identificar e avaliar as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação de ciências atuárias, ela está composta por duas matrizes com assertivas que envolvem funções e competências.

Segundo o Instituto Brasileiro de Atuária (2019), temos no Brasil 18 universidades aptas a ofertar o curso de ciências atuárias, sendo elas 4 privadas e 14 publicas, mas somente 16 estão ofertando o curso no momento.

A população dessa pesquisa foi constituída por 9 coordenadores do curso de ciências atuárias oferecidos pelas instituições de ensino superior que estiveram em exercício no primeiro semestre de 2019. Foi realizado o envio do questionário *online*, em que o respondente recebeu uma carta de apresentação da pesquisa e o link do programa “*formsite*” contendo o questionário.

O método e técnicas de análise dos dados das partes I, II e III do questionário foram analisados por meio de análises estatísticas. Segundo Martins (2202, p 55), “Teste estatístico convém para indicação da aceitação ou rejeição com respeito a associação de variáveis devem ser feitos, bem como o estabelecimento de relações funcionais entre as variáveis também devem ser feitos”. O processo de análise

envolve procedimentos como codificação das respostas, tabulação dos dados, cálculos estatísticos e a apresentação dos dados.

Em um primeiro momento utilizou-se uma análise descritiva para as 13 questões referentes ao perfil demográfico. Em um segundo momento, efetuou-se uma análise de variância e intervalo de confiança (IC) para análise das questões sobre funções e competências do coordenador. Para Barros, Scarminio e Bruns (2010), “A análise de variância compara médias de diferentes populações para verificar se essas populações possuem médias iguais ou não”. Assim, essa técnica permite que vários grupos sejam comparados a um só tempo.

Em outras palavras, a análise de variância é utilizada quando se quer decidir se as diferenças amostrais observadas são reais (causadas por diferenças significativas nas populações observadas) ou casuais (decorrentes da mera variabilidade amostral). (Barros, Scarminio, & Bruns, 2010).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação do questionário, foi realizado a organização dos dados para que possam ser feitas as análises e interpretação dos resultados de acordo com os tópicos ligados aos temas abordados neste trabalho, como: perfil demográfico dos colaboradores; funções e competências do coordenador como gestor; fatores que dificultam e fatores que facilitam para a gestão da coordenação do curso, conforme a tabela 3.

Conforme a tabela 3, com a amostra de coordenadores que participaram da pesquisa, traçamos o perfil demográfico e identificamos que na sua grande maioria são do sexo masculino, sendo (89%) de meia idade, não graduados em ciências atuariais (67%); possuem, na sua totalidade, especialização e mestrado (100%); costumam participar de eventos científicos (88%), de forma habitual (67%); tornaram-se coordenadores por nomeação/eleição (78%); a maioria não possui formação na área da gestão acadêmica (100%); quanto à dedicação à coordenação, a grande maioria trabalha em regime parcial (78%); a maioria não possui outra atividade além da docência (89%); com tempo de experiência significativo na coordenação (33%); a maioria percebe as mudanças instituídas e o novo perfil de competências para o exercício da função (56%); e, a maioria não conhece a legislação vigente (47%).

Quanto às funções do coordenador como gestor do curso de graduação em Ciências Atuariais:

Os dados da Tabela 04 indicam que o fator (2) “Motivação/interação de professores e alunos do curso” teve a maior expressividade (4,44). Entretanto, o fator (3), “Divulgação e Marketing do curso”, teve a menor expressividade (3,44), indicando que existe certa dificuldade dos coordenadores diante da execução de atividades que envolvem “estratégia de Marketing”, este fator pode interferir no desempenho dos coordenadores diante da gestão do curso, pois acaba impactando na visão das pessoas referente ao curso e na captação de alunos. Segundo Franco (2002), esse tipo de resultado diz que o coordenador deve ter conhecimento de Marketing e fazer a divulgação do curso como diferencial em relação aos cursos concorrentes.

Os dados da Tabela 05 indicam que o fator (9), “Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso”, teve a maior expressividade (4,56). Entretanto, o fator (10), “A adimplência contratual dos alunos de curso e negociação”, teve a menor expressividade (1,56), indicando que as funções gerenciais são de grande importância

para uma boa gestão desse profissional para que o mesmo possa ter um maior desempenho e características intraempreendedoras, e aqueles que conseguem realizar uma boa gestão do curso faz com que o nome do curso tenha uma boa reputação.

Os dados da Tabela 06 indicam que o fator (11), “Construção, execução e avaliação do PPC em consonância com o PDI”, teve a maior expressividade (4,78). Entretanto, o fator (18), “Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados”, (3,44). Esses resultados indicam a necessidade de incentivo por parte dos coordenadores em estágios supervisionados e não supervisionados, pois com isso há o aumento de alunos do curso no mercado de trabalho, fazendo com que assim, o curso seja conhecido.

Os dados da Tabela 07 indicam que o fator (26), “Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais”, teve a maior expressividade (4,78). Entretanto, o fator (19), “Busca pelo sucesso dos alunos do curso no ENADE”, (2,11), demonstrando uma certa limitação quanto ao desempenho do aluno no exame.

Para Franco (2002), as funções institucionais do coordenador têm relação com ao sucesso e a qualidade do curso.

Sendo assim, o coordenador tem responsabilidade coletiva, junto aos alunos e professores, que vão desde obtenção de boas notas no ENADE, de maneira que a partir do desempenho na prova é possível apontar necessidades de modificações no projeto político pedagógico e no currículo do curso.

Para o desempenho de todas as suas funções, o coordenador precisa contar com o apoio administrativo, com recursos financeiros e com boa infraestrutura do curso, e principalmente, com dedicação exclusiva para a execução de suas funções, essas condições impactam os resultados obtidos. Portanto, a gestão do tempo e a otimização de recursos, assumem um importante papel no desempenho desta gestão da coordenação do curso.

Quanto às competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências atuariais:

Os dados da Tabela 08 indicam que o fator (1), “Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade”, (4,44). Entretanto, o fator (3), “Elaboração e controle do orçamento do curso”, (1,33), demonstrando uma certa

limitação quanto a busca de recursos para promover a qualidade do curso. Este é um ponto a ser melhorado, pois tem relação direta com as dificuldades já citadas pelos coordenadores como a gestão universitária centralizada e a falta de autonomia como ponto que impacta a coordenação e a boa gestão do curso de graduação.

Esses resultados estão em acordo com o que destaca Luck (2012), que competências se constituem em referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Aliada a profissionalização dos gestores, está o apoio administrativo e a infraestrutura do curso como aspectos que impactam a gestão do curso. O coordenador precisa contar com recursos financeiros e tecnológicos a fim de otimizar o seu tempo e a qualidade do seu trabalho na gestão do curso.

Os dados da Tabela 09 indicam que o fator (13), “Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros”, e o fator (11), “Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais”, tiveram a maior expressividade (4,22). Entretanto, o fator (10), “Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal”, teve a menor expressividade (3,89). Esses resultados indicam que embora o coordenador tenha embasamento para opinar no trabalho do outro, ele tem ausência de relacionamento interpessoal, o que dificulta a proximidade do coordenador com seus professores e alunos do curso.

Neste sentido, podemos dizer que os desafios de um coordenador são muitos. Para vencê-los, ele deve atender às exigências designadas a ele, responder bem as cobranças da IES por resultados e também ser uma referência positiva para seus colaboradores.

Os dados da Tabela 10 indicam que o fator (15), “Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos”, teve a maior expressividade (4,22). Entretanto, o fator (17), “Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES”, (3,44). Os resultados indicam que o coordenador preza pela segurança e qualidade do ensino desenvolvido em seu curso, de modo que, os professores precisam ser envolvidos na construção coletiva do PPP, já que os planos de trabalho docente e as estratégias utilizadas em sala de aula devem estar afinados com as metas de aprendizagem estabelecidas pelo projeto.

Quanto à construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso, Veiga (2001) ressalta ser o instrumento de gestão do curso e o carro chefe das reformas

curriculares instituídas, uma vez que representa a possibilidade de cada curso adequar sua proposta pedagógica às reais necessidades dos alunos. Pois a IES passa a ter relativa autonomia para delinear sua própria identidade. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da IES trará as indicações necessárias para a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica da sala de aula.

7. CONCLUSÃO

Com base no exposto neste trabalho, concluímos que o curso de ciências atuárias no Brasil, embora de idade tenha muitos anos, mas na prática o curso começou a difundir e ser conhecido no mercado profissional com mais peso a partir dos anos 2000, e com isso houve a necessidade da evolução nas funções e competências dos coordenadores do curso, deixando de ser apenas voltada para área acadêmica, mas com o foco também na área de gestão administrativa do curso.

Com base na pesquisa aplicada aos coordenadores do curso de ciências atuárias, foi possível traçar um perfil com aspectos centrais que formam os coordenadores e que impactam seu desempenho diante da coordenação, tais como: I) Exercício de liderança; II) Formação profissional acadêmica; III) A qualidade da educação superior ofertada; IV) A descentralização da gestão; V) Infraestrutura do curso; VI) Reformas curriculares; VII) Inserção comunitária e social do curso; IIX) Auto formação e aprimoramento constante; IX) Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais; X) Considerar a docência como profissão; XI) A construção coletiva do projeto político pedagógico do curso.

Com isso, há uma predisposição dos coordenadores para entenderem o processo de gestão como a possibilidade para a descentralização das suas ações; para exercerem a liderança no curso; para promoverem a participação e o trabalho em equipe; para tomarem decisões coletivas; para fazerem da docência sua profissão e assim, melhorarem a qualidade da educação que o curso oferece e sua reputação.

Mas ainda é visível, pela quantidade de repostas ao questionário, que o número de universidade que ofertam o curso e de coordenadores formados em ciências atuárias é muito pequeno comparado a cursos como ciências contábeis, e consequentemente a preparação técnica dos coordenadores do curso de ciências atuárias na área de gestão. Além do despreparo em temas importantes como o marketing do curso e o relacionamento interpessoal.

Portanto, concluímos que as percepções sobre funções e competências do coordenador como gestor do curso de graduação em ciências atuárias oferecido por instituições de ensino superior no Brasil está em fase de evolução, cujos coordenadores já possuem a noção que há a necessidade do conhecimento em áreas: gerenciais, políticas, administrativas, educacionais, institucionais, relacionamento

interpessoal e pedagógicos, porém ainda há a cultura , em sua grande maioria, de ter apenas o conhecimento em áreas pedagógicas e educacionais

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORA DE ENSINO SUPERIOR. ABMES (Brasília). Franco, E. Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal. **ABMES**, Brasília, ano 2002, v. 1, 1 jan. 2002. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Bassoli, D. A. (2014). *O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais* (Tese de Doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo- USP, São Carlos, Brasil.

Catani, A. M.; Oliveira, J. F. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, [online]. 2001, vol.22, n.75, pp.67-83. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Delpino, R., Candido, M. L. B., Mota, A. C., Campos, L., & Dejuste, M. T. (2008). Ensino Superior: o novo perfil do coordenador de curso. Encontro latino americano de iniciação científica. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823_01_O.pdf Acesso em: 20 abr. 2019.

Franco, E. (2002). Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal. *Brasília: ABMES*. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Kato, M. F. *Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: Possibilidades*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2007.

Ladyshevsky, R. K., & Jones, S. (2007). Academic leadership and the course coordinator: 'King Pin' in the quality process. *Evolution and Renewal in Quality Assurance*. Hobart, Australia.

Lei 9.394, de 20 dezembro de 1.996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola*. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.

Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5ª. ed.) Goiânia: MF Livros.

Luck, H. (1997). *O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais*. Curitiba: Vozes.

Luck, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores, Em Aberto. 17(72), 11-33. Disponível em: <file:///C:/Users/luciana/Downloads/2116-2176-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Rio de Janeiro: Vozes.

Luck, H. (2012). *A escola participativa: o gestor escolar*. (11a ed.) Rio de Janeiro. Vozes.

Marcon, S. R. A. (2011). Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. *XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul – II Congresso Internacional IGLU*, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29298/5.50.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Martins, G. A. (2002). *Manual para elaboração de monografias e Dissertações*. (3a ed.). São Paulo: Atlas.

Oliveira, G. G. (2007). *Gestão pedagógica: desafios e impasses* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília -UCB, Brasília, DF, Brasil.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (2a ed.) São Paulo: Cortez.

Ramos, E. B. (2010). *A participação da comunidade escolar na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Belém* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

Slomski, V. G., Souza, L. R. S., Pereira, A. C., & Silva, A. C. R. (2016). Academic Management Actions Facing Reforms in Curriculum and in Competencies Required to Graduating from an Accounting Sciences Course. *Creative Education*, 7(07), 910-921. doi:10.4236/ce.2016.77095

Sudan, A. M. (2010). *Coordenador do curso de graduação na UFSCar: Um gestor educacional* (Monografia). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública, UFSCar, Departamento de Engenharia de Produção. São Carlos, SP, Brasil.

Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (Orgs.). (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. 2ªed. Campinas: Papirus.

Vieira, S. L., & Albuquerque, M. G. M. (2002). *Política e planejamento educacional*. Edições Demócrito Rocha.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ATUÁRIA (Rio de Janeiro). *Propostas de Diretrizes Curriculares*, Rio de Janeiro, ano 2014. Disponível em:

http://www.atuarios.org.br/docs_old/Arq634459964379968387.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.

O COORDENADOR de Curso: atribuições e desafios atuais. **Artigo:** Revista Gestão Universitária, Rio de Janeiro, ano 2006, v. 1, 6 abr. 2006. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>. Acesso em: 29 maio 2019.

Tabela 1

PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO GESTOR ACADÊMICO

Área Administrativa	1.1 Visão Conjunta e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da universidade na comunidade. 1.2 Conhecimento da política e da legislação educacional. 1.3 Elaboração e controle do orçamento do curso. 1.4 Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto. 1.5 Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional. 1.6 Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações. 1.7 Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos. 1.8 Tomada de decisão de forma eficaz. 1.9 Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas.
Relacionamento Interpessoal	2.1 Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal. 2.2 Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais. 2.3 Negociação e resolução de conflitos. 2.4 Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros.
Área Pedagógica	3.1 Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos. 3.2 Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos. 3.3 Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional. 3.4 mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES. 3.5 Orientação e feedback ao trabalho pedagógico.

Fonte: adaptado de Luck (2012, pp.84-85)

Tabela 2

FUNÇÕES DO COORDENADOR DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Funções da Coordenação do Curso de Graduação	
Políticas	1.1 Ser reconhecido na área de conhecimento do curso. 1.2 A interação ativa de professores e alunos do curso. 1.3 A divulgação e representação do curso. 1.4 A vinculação do Curso com os anseios e desejos do mercado.
Gerenciais	2.1 Organização e supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso. 2.2 Indicação da aquisição de livros, materiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do Curso. 2.3 Estimulação e controle da frequência docente. 2.4 Indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão dos mesmos 2.5 É o responsável pelo processo decisório de seu Curso. 2.6 É o responsável pela adimplência contratual dos alunos de seu Curso
Acadêmicos	3.1 Elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso 3.2 Criação e desenvolvimento atrativo das atividades escolares. 3.3 Buscar Qualidade e pela Regularidade das Avaliações desenvolvidas em seu Curso. 3.4 Supervisionar e cuidar do desenvolvimento das atividades complementares em seu Curso. 3.5 estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos. 3.6 Responsável em seu Curso, pela orientação e pelo acompanhamento dos Monitores. 3.7 Responsável pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária. 3.8 Implementa e supervisiona os estágios supervisionados e não-supervisionados.
Institucionais	4.1 Busca pelo sucesso dos alunos de seu Curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). 4.2 Acompanhamento dos antigos alunos do Curso. 4.3 Acompanhamento da empregabilidade dos alunos do curso. 4.4 Busca de fontes alternativas de recursos para o seu Curso 4.5 Busca o reconhecimento de seu Curso e pela renovação periódica desse reconhecimento por parte do MEC. 4.6 Acompanha e avalia o sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, Testes Profissionais e semelhantes. 4.7 Responsável pelo vínculo da regionalidade do seu Curso

Fonte: adaptado de Franco (2002, pp.19-20)

Tabela 3

PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA	
Perfil de	1. Sexo dos coordenadores: Feminino 11% (1); Masculino 89% (8)

	<p>2. Em qual faixa etária você se encontra? Até 30 anos 0% (0); 31 a 40 anos 33% (3); 41 a 50 anos 22% (2); 51 a 60 anos 22% (2) Acima de 60 anos 22%(2);</p>
	<p>3. Quanto à formação acadêmica (Graduação e Pós-graduação)? Ciências atuariais 33% (3); Outra área 67% (6). Quanto a Especialização: Sim 33% (3); Não 67% (6); Em andamento 0% (0) Mestrado 100% (9); Doutorado 78% (7)</p>
	<p>3.1 Participação em algum grupo de pesquisa? Sim 88% (7); Não 13% (1)</p>
	<p>3.2 Participação em congresso e/ou eventos científico? Sim 100% (9); Não 0% (0). Se sim, com qual frequência? Habitual 67 % (6); Ocasional 33% (3)</p>
	<p>3.3 Em relação à formação para a docência no Ensino Superior, assinale a alternativas que já cursou. Disciplina de Ensino Superior 54% (6); Estágios Supervisionados na área da Didática 9% (1); Não frequentou outro curso na área docência universitária 18% (2); Outro curso 9% (1)</p>
	<p>4. Como se tornou coordenador do curso? Por convite 11% (1); Indicação 11% (1); Nomeação/eleição 78% (7); Outro 0% (0)</p>
	<p>5. Possui algum tipo de formação na área de administração escolar? Sim 0% (0); Não 100% (9)</p>
	<p>6. Quantas horas por semana você se dedica a coordenação do curso? Menos de 10 horas 11% (1); 11 a 20 horas 78% (7); 21 a 30 horas 11% (1); 31 a 40 horas 0% (0);</p>
	<p>7. Há quantos anos exerce a função de coordenador de graduação? Menos de 2 anos 44% (4); 2 a 5 anos 33% (3); 06 a 10 anos 11% (1); Mais de 10 anos 11% (1)</p>
	<p>8. Possui outra atividade profissional além da docência no ensino superior? Sim 11% (1); Não 89% (8)</p>
	<p>9. Você percebe mudança nas exigências atuais para exercer a função de coordenador de curso de graduação? Sim 56% (5); Não 44% (4)</p>
Percepções sobre a gestão do curso	<p>10. Se sim, a que você atribui às novas exigências percebidas para o exercício da função de coordenador de curso de graduação? À captação de alunos 17% (2); Conhecimentos da gestão universitária 50% (6); Conhecimentos de Marketing 0% (0); Conhecimentos de Finanças 8% (1); Outras exigências 17% (2)</p>
	<p>11. Você acha que as novas diretrizes curriculares nacionais (LDB/1996) demandam um novo perfil de competências do coordenador? Sim 33% (3); Não 22% (2); Não sei informar 47% (4)</p>

Tabela 4

FATOR FUNÇÕES POLÍTICAS

Fator - Funções Políticas	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
1. A liderança com vistas ao reconhecimento e o destaque do curso.	9	4,2222	0,8333	(3,5817; 4,8628)
2. A motivação/interação de professores e alunos do curso.	9	4,4444	0,5774	(4,0007; 4,8882)
3. Divulgação e Marketing do curso.	9	3,4444	1,3070	(2,4398; 4,4491)
4. Alinhar o curso com as necessidades do trabalho.	9	4,1111	0,9354	(3,3921; 4,8301)

Tabela de distribuição t de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 5

FATOR FUNÇÕES GERENCIAIS

Fator - Funções Gerenciais	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
5. Organização e supervisão das condições físicas, materiais, financeiras, humanas.	9	3,5556	1,2360	(2,6055; 4,5057)
6. Indicação da aquisição de livros, materiais bibliográficos e assinatura de periódicos.	9	3,8889	1,2191	(2,9518; 4,8259)
7. Estimulação e controle da frequência docente e discente.	9	2,8889	1,6915	(1,5887; 4,1891)
8. Indicação, contratação e demissão de docentes do curso.	9	1,7778	2,2361	(0,0590; 3,4966)
9. Responsabilização pelos processos decisórios de seu curso.	9	4,5556	1,1844	(3,6452; 5,3294)
10. A adimplência contratual dos alunos de curso e negociação.	9	1,5556	2,5055	(-0,3704; 3,4815)

Tabela de distribuição t de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 6

FATOR FUNÇÕES ACADÊMICAS

Fator - Funções Acadêmicas	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
11. Construção, execução e avaliação do PPC em consonância com o PDI.	9	4,7778	0,4410	(4,4388; 5,1167)
12. Busca pela atratividade das atividades escolares e extra-escolares.	9	3,6667	1,5456	(2,4786; 4,8547)
13. Busca pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas no curso.	9	4,1111	1,1667	(3,2143; 5,0079)
14. Divulgação e desenvolvimento das atividades complementares junto aos alunos.	9	4,5556	0,5774	(4,1118; 4,9993)
15. Orientação e acompanhamento dos projetos e atividades de monitoria.	9	3,8889	1,3229	(2,8720; 4,9057)
16. Criação e divulgação de projetos de IC e a pesquisa junto aos professores e alunos.	9	3,8889	1,3229	(2,8720; 4,9057)
17. Busca pelo engajamento de professores e alunos em projetos de extensão universitária.	9	3,8889	1,4142	(2,8018; 4,9759)
18. Implementação e supervisão de estágios supervisionados e não supervisionados.	9	3,4444	2,0683	(1,8546; 5,0343)

Tabela de distribuição t de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 7

FATOR FUNÇÕES INSTITUCIONAIS

Fator - Funções Institucionais	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
19. Busca pelo sucesso dos alunos do curso no ENADE	9	2,1111	2,7157	(0,0236; 4,1986)
20. Organização e acompanhamento de processos de avaliação estabelecidos pelo MEC.	9	4,1111	4,5689	(0,5991; 7,6231)
21. Acompanhamento dos alunos egressos do curso.	9	3,5556	3,9370	(0,5293; 6,5818)
22. Busca pela empregabilidade dos alunos do seu curso.	9	3,6667	4,0774	(0,5325; 6,8008)
23. A busca de fontes alternativas de recursos para o curso.	9	2,4444	2,9155	(0,2034; 4,6855)
24. A busca pelo reconhecimento e pela renovação periódica do curso.	9	4,2222	4,6637	(0,6374; 7,8070)
25. Busca pelo sucesso dos alunos nos exames de ordem, testes profissionais e assemelhados.	9	4,2222	5,0867	(0,8678; 8,6878)
26. Alinhamento e vinculação do curso com as diretrizes internacionais, nacionais e regionais.	9	4,7778	4,6637	(0,6374; 7,8070)

Tabela de distribuição *t* de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 8

FATOR COMPETÊNCIA ADMINISTRATIVA

Fator - Competência Administrativa	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
1. Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da Universidade.	9	4,444	4,7697	(0,7781; 8,1108)
2. Conhecimento da política e da legislação educacional.	9	3,333	3,6742	(0,5091; 6,1576)
3. Elaboração e controle do orçamento do curso.	9	1,333	1,5811	(0,1180; 2,5487)
4. Planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho em conjunto.	9	4,111	4,4017	(0,7277; 7,4946)
5. Planejamento e execução da avaliação do trabalho educacional.	9	3,778	4,0311	(0,6792; 6,8764)
6. Acompanhamento e monitoração de programas, projetos e ações.	9	3,556	3,8406	(0,6034; 6,5077)
7. Avaliação diagnóstica, formativa e somativa da aprendizagem dos alunos.	9	4,111	4,4017	(0,7277; 7,4946)
8. Tomada de decisões de forma eficaz.	9	4,222	4,5000	(0,7632; 7,6812)
9. Resolução de problemas com o emprego de grande variedade de técnicas.	9	3,667	4,1982	(0,4396; 6,8937)

Tabela de distribuição *t* de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 9

FATOR COMPETÊNCIA DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Fator - Competência de Relacionamento Interpessoal	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
10. Conhecimento da dinâmica de relacionamento e comunicação interpessoal.	9	3,8889	1,2693	(2,9132; 4,8646)
11. Promoção do trabalho em equipe para o alcance dos objetivos educacionais.	9	4,2222	0,7546	(3,6422; 4,8023)
12. Negociação e resolução de conflitos.	9	4,1111	0,8165	(3,4835; 4,7387)
13. Avaliação e feedback construtivo ao trabalho dos outros.	9	4,2222	0,5652	(3,7878; 4,6567)

Tabela de distribuição *t* de *student* IC_{0,025}: 2,306

Tabela 10

FATOR COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

Fator - Competência Pedagógica	N	Média	DesvPad	IC DE 95%
14. Compreensão da relação entre ações pedagógicas e resultados na aprendizagem dos alunos.	9	4,0000	0,7071	(3,4565; 4,5435)
15. Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.	9	4,2222	0,8660	(3,5565; 4,8879)
16. Conhecimento dos fundamentos e bases da ação educacional.	9	3,5556	0,7071	(3,0120; 4,0991)
17. Mobilização dos profissionais em vista do alcance dos objetivos educacionais da IES.	9	3,4444	0,7906	(2,8368; 4,0521)
18. Orientação e feedback ao trabalho pedagógico.	9	3,7778	0,7071	(3,2342; 4,3213)

Tabela de distribuição *t* de *student* IC_{0,025}: 2,306